I.U.F.M.
de Bourgogne - Mâcon

Est-il possible de se servir du corps pour mieux apprendre ?

par Marie-Françoise GUTH-MEUNIER

Professeur des Ecoles Stagiaire

Directeur de mémoire : Bruno JAY

Année 2005-2006 Dossier n° 05STA00820

Sommaire

1. Introduction....2

1.1 Cette idée est-elle conforme aux directives de l'Education Nationale ?....3
1.2 Favoriser en premier lieu le bien-être physique de l'élève dans la classe.... 3

2. Comment mettre le corps en condition pour qu'il favorise la concentration et l'écoute ?....5

2.1 Ecouter le silence....6
2.2 Le calme par l'écoute musicale....6
2.3 Expérimenter la relaxation 8
2.4 Apprendre à se concentrer....10
2.5 Se relaxer et se concentrer à travers le coloriage !....11
2.6 Succès et difficultés pour aider les élèves à se recentrer....12

3. Prendre les apprentissages à bras le corps....13

3.1 Le corps ne peut pas être mis de côté pendant la classe !.... 14
3.2 Apprendre « par corps »....14
3.3 Le corps, point d'entrée dans les apprentissages pour certains élèves ?....15
3.4 Autres expériences menées en classe et faisant intervenir le corps.... 17

4. Conclusion.... 20

5. Bibliographie....21

6. Annexes....23

1. Introduction

De stage en stage, j'ai pu observer à loisir le comportement des élèves. Cela m'a conduite à la remarque suivante : à tout âge, ils sont nombreux à avoir du mal à rester en place pendant toute la durée d'une séance. Ils sautent sur chaque occasion de bouger, vont tailler plusieurs fois leur crayon, se proposent avec vigueur pour distribuer cahiers ou dictionnaires, se précipitent pour ramasser la règle du copain même éloigné. C'est un fait que, dans la plupart des champs disciplinaires, le corps, obligé de se soumettre à des heures de station assise est au mieux neutre, au pire un frein.

Que faire alors de ces mouvements parasites ? fallait-il les tolérer ? les réprimer ? J'ai vite compris que fermer les yeux s'avérait ingérable : l'agitation des uns s'étend rapidement aux élèves les moins motivés et gêne la concentration des autres. Agir par la répression m'est apparu toutefois une solution de pis-aller. Pouvais-je emprunter une « troisième voie » ?

J'ai eu ainsi envie de me mettre en recherche pour réfléchir sur comment prendre en compte le corps à l'école : des enseignants avaient-ils expérimenté des façons de l'intégrer dans le déroulement normal de la classe ? La relaxation pouvait-elle prévenir les envies de bouger intempestives de la part des élèves ?

Puis j'ai décidé d'aller plus loin : au lieu de vouloir gommer le corps ou le réfréner, j'ai recherché si des expériences avaient été menées montrant que le corps pouvait jouer un rôle positif dans les apprentissages. « L'intellect de l'enfant ne travaille pas seul, mais, partout et toujours, en liaison intime avec son corps, et plus particulièrement avec son système nerveux et musculaire » dit Maria Montessori. « Ce fait affecte profondément notre manière de penser et joue un rôle prépondérant dans le développement de l'enfant ».[1] Y avait-t-il alors moyen de mobiliser davantage le corps, de lui donner une position motrice ou accélératrice dans la construction des savoirs ? Je me suis demandée si donner au corps un rôle d'acteur rendait l'apprentissage plus accessible ou plus durable. Existait-t-il des théories à ce propos ? Quelles initiatives avaient déjà été prises pour faire participer le corps ?

Finalement, était-il possible de se servir du corps pour mieux apprendre ?

---

1 STANDING E.M., *Maria Montessori à la découverte de l'enfant*, Paris, Desclée de Brouwer, 1972, p102.

1.1 Cette idée est-elle conforme aux directives de l'Education Nationale ?

Qu'en disent les instructions officielles ? J'ai trouvé peu de choses à ce propos. Les programmes parlent assez succintement du corps en tant que tel, sauf bien sûr quand il s'agit de le développer lui-même directement dans le cadre de l'éducation physique et sportive. Au niveau des compétences à acquérir, quelques phrases font cependant référence de façon plus ou moins lointaine au ressenti du corps. « L'école maternelle aide chaque enfant à enrichir son expérience sensible (...). Elle lui permet ainsi de mieux exprimer ce qu'il perçoit et ce qu'il ressent »[2]. A l'école élémentaire, il est stipulé que certains textes peuvent faire l'objet d'une interprétation théâtralisée, « avec un travail sur le souffle et le corps qui renforce la confiance en soi »[3]. L'éducation civique vise entre autre à faire grandir l'enfant de manière à ce que vivre ensemble soit rendu possible : « l'enfant doit apprendre à contrôler ses réactions »[4]. Mais le rôle-clé reste dévolu à la seule éducation physique et sportive qui « apporte une contribution originale à la transformation de soi et au développement de la personne telle qu'elle s'exprime dans les activités liées au corps »[5].

Si aucune mention ne semble donc faite sur les répercussions de l'état physique sur le mental, il y a tout de même une volonté de prise en compte de la dimension corporelle : « mieux connaître son corps, et par là comprendre pourquoi il doit être respecté et gardé en forme »[6].

1.2 Favoriser en premier lieu le bien-être physique de l'élève dans la classe

C'est avec son corps que l'élève est présent dans la classe. Le plus difficile pour un enfant même calme qui passe de la maternelle à l'élémentaire, c'est de ne plus avoir le droit de jouer ni même de bouger en classe. La plupart du temps, disparaissent avec le CP les coins-jeux, coin-regroupement, différents espaces qui permettaient à l'enfant de circuler en classe. L'élève doit rester assis toute la journée à sa table, avec des temps de récréation limités... Certains se trémoussent sur une jambe, sur l'autre, s'agitent sans arrêt. D'autres se lèvent carrément tellement ils n'en peuvent plus d'être assis. « Devant les contraintes, l'élève donne une réponse corporelle, parfois dans la recherche d'un état de relaxation qui peut l'amener au bord du sommeil, la plupart du temps dans des attitudes de décharges motrices, ou encore d'étirement ».[7] Ce comportement touche de prime abord surtout les garçons. Mais en y regardant mieux, on s'aperçoit que les filles sont également concernées, même si elles remuent plus discrètement, ou ont des alibis plus tangibles.

---

2 Ministère de l'Education Nationale, Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?, Paris, Scéren, CNDP, 2005, p22
3 Id., p24
4 Id., p31
5 Id., p137.
6 Id., p37
7 CHALVIN Marie-Joseph, GIRARD Véronique, *Un corps pour comprendre et apprendre*, Nathan Pédagogie 1997, p112.

En entreprise, on tient compte de cet état de fait : les employés les plus chanceux disposent d'une salle de repos, sachant que leur efficacité au travail peut être décuplée après 10 minutes de sieste. On porte aussi une attention grandissante à l'ergonomie du poste de travail. Pourquoi n'étendrait-on pas à l'école cette prise en compte du corps ? Cela implique de ne plus restreindre les élèves à leurs cerveaux, de consentir à voir ces corps qui leur servent d'écrins, mais deviennent écrans quand ils sont fatigués.

Nombreux sont les enseignants qui s'interrogent à ce propos. Mais certains affirment que la pédagogie contemporaine « n'est pas disposée actuellement à laisser au corps la possibilité de s'exprimer. Un enfant dans une classe doit rester à sa place, se tenir droit (...) Le seul moment où le corps est pris en considération est celui de l'éducation physique »[8].

Cependant, si le corps n'apparaît pas comme une priorité explicite dans les textes des directives éducatives, il tient dans les faits plus de place qu'il n'en a l'air. Intuitivement, beaucoup sentent que tout bon apprentissage passe par le bien-être du corps : « Un esprit sain dans un corps sain » affirmait déjà Montaigne, reprenant lui-même une idée chère aux grecs. De façon plus concrète, certains signes témoignent d'une amélioration de la prise en compte du corps dans le cadre scolaire. Ainsi, chez les 2-3 ans, « un enfant fatigué au cours de la journée doit aussi pouvoir se reposer, quelle que soit l'heure », stipule le document d'accompagnement sur la scolarisation des tout petits.[9]

Dès que les moyens le permettent, le mobilier archaïque des classes est remplacé par des tables plus pratiques, ajustables à la taille des enfants. Avec les travaux de Françoise Dolto sur le processus de séparation « l'une des grandes tragédies de l'existence », une attention particulière est portée à l'accueil des tout petits à l'école maternelle, à leur bien-être physique. La plupart des enseignants ont à coeur que tout élève se sente bien à l'école, dans sa classe, sur son banc. Les recherches se multiplient pour essayer de déterminer quels rythmes d'apprentissages conviennent le mieux aux enfants : semaine scolaire étalée sur 4 jours et demi ou réduite à 4 jours, étude des rythmes biologiques...[10] Ce qui est recherché finalement, c'est le respect du corps pour mieux s'occuper de l'esprit. « On tient en effet à ce que le corps soit un bon outil, une machine qui marche bien et ne crée pas d'ennui »[11]. C'est encore bien peu, mais c'est déjà un premier pas et la question mérite que l'on s'y attarde : dans un corps apaisé, l'esprit est davantage disponible pour écouter et rester concentré.

---

8 LOBROT Michel, Professeur honoraire Paris VII, *Communiquer par le corps*, in CAHIERS PEDAGOGiQUES - No 288 - Novembre 1990, p29.

9 Pour une scolarisation réussie des tout-petits, document d'application, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, CNDP, 2003.

10 en particulier MONTAGNER Hubert, *En finir avec l'échec à l'école*, Paris, Bayard, 1996.

11 LOBROT Michel, ibid.

2. Comment mettre le corps en condition pour qu'il favorise la concentration et l'écoute ?

**« L'activité intellectuelle est une activité sensori-motrice,
il n'y a pas d'activité cérébrale performante sans soutien du corps,
le cerveau ne donne pas son maximum quand il n'est pas stimulé,
c'est-à-dire irrigué correctement ».** [12]

Parce qu'« apprendre dans le «laisser faire» du corps laisse une empreinte profonde et positive dont l'effet est durable, à long terme, valorisant et épanouissant »[13], l'une de mes recherches a été d'essayer d'instaurer dans la classe des instants de détente-concentration, avec un double objectif :

- aider les élèves à mettre de côté pendant le temps de la classe leurs préoccupations personnelles, en particulier celles liées aux éléments extérieurs à la vie scolaire, cela afin de mieux concentrer leur attention sur les apprentissages du jour.
- proposer aux élèves des « intermèdes » collectifs visant à la détente plutôt que chacun se dandine individuellement sur sa chaise en gênant ceux qui essaient tant bien que mal de rester concentrés.

« La concentration est la clé qui va libérer les trésors latents que l'enfant possède en lui-même » dit Maria Montessori. « Les deux courants d'énergie, physique et mental, se sont réunis. Le point de contact étant établi à la périphérie, un changement mystérieux et bénéfique s'accomplit au fond de la personnalité de l'enfant. tandis que les éléments épars de sa personnalité se rassemblent, l'ordre prend la place du désordre ».[14]

Lors de ma recherche de moyens favorisant la décontraction du corps et la concentration de l'esprit, j'ai trouvé des solutions dans les travaux d'enseignants et formateurs expérimentés : « Le maître qui se rend compte de la fatigue causée par une activité soutenue gagne à organiser une activité peu impliquante pendant quelques minutes avant de reprendre un travail qui nécessite de nouveau beaucoup d'attention : proposer des exercices de relaxation, accepter un peu de bavardage, laisser du temps pour ranger ses affaires (...) Il sait arrêter son cours pour permettre quelques mouvements. (...) introduire un temps d'écoute musicale qui, comme chacun sait, s'écoute mieux les yeux clos, ou proposer un ressourcement créatif par la constitution de mandalas personnels ».[15] J'ai alors décidé de me tourner en particulier vers l'écoute et les techniques de relaxation inspirées du yoga.

---

12 CHALVIN Marie-Joseph, GIRARD Véronique, *Un corps pour comprendre et apprendre*, Nathan Pédagogie 1997, p164.
13 ALAIN Gabriel, Professeur d'E.P.S et Sophrologue, *« Sophrologie et plongée »*, in CAHIERS PEDAGOGIQUES - No 288 - Novembre 1990, p52.
14 STANDING E.M., *Maria Montessori à la découverte de l'enfant*, Paris, Desclée de Brouwer, 1972, p114
15 CHALVIN Marie-Joseph, GIRARD Véronique, *Un corps pour comprendre et apprendre*, Id., p167 et p126.

2.1 Ecouter le silence

« S'est-on jamais soucié d'apprendre aux élèves à écouter ? »[16]

Maria Montessori elle-même a expérimenté avec ses élèves les vertus du silence : « les enfants s'immobilisaient, contrôlant leur respiration. Et ils restèrent ainsi, dans une attitude sereine de méditation. C'est ainsi que naquit notre expérience du silence ».[17]

La nôtre naquit dans le brouhaha ! A certains moments, celui de ma classe de CE1 s'amplifiait. Débutante inexpérimentée, j'ai commencé par crier pour obtenir le calme. Plus la journée avançait - et plus les jours passaient, les enfants devenant plus « à l'aise » avec moi -, plus je devenais obligée de crier fort : c'était une solution désagréable, et pour les élèves, et pour moi. J'ai alors préféré opter pour la minute de silence. Curieusement, ce sont les enfants qui me l'ont par la suite réclamée. Concrètement, je demandais aux enfants de s'arrêter d'écrire, de s'asseoir correctement, de faire silence et d'écouter. Cela calmait les élèves ...et la maîtresse. Nous prenions soudain conscience de « l'au-delà de la classe », nous entendions la classe voisine, les bruits du dehors... Pendant ces temps-là, tout le monde est sur le même plan. Les enfants me regardent et je les regarde. Cela fait du bien à tout le monde. Parfois, je faisais remarquer comme cette écoute était apaisante et tous tombaient d'accord. Chacun reprend un statut non pas tant d'élève ou de maîtresse, mais de personne. C'est un moment où il n'y a rien à produire, on est juste les uns en face des autres et on écoute. Le calme à l'extérieur de soi permet à chacun d'apaiser son propre bouillonnement intérieur. On se décentre quelques instants pour mieux se recentrer.

2.2 Le calme par l'écoute musicale

« De nombreux jeunes dans le monde bruyant d'aujourd'hui ont pris l'habitude de verrouiller leur écoute. Ils ne font aucun effort pour distinguer les nombreux sons qui assaillent leurs oreilles et ainsi se bloquent eux-mêmes dans beaucoup d'activités d'apprentissage. Ecouter attentivement est une préparation vitale pour la lecture »[18]

Le document d'application des programmes stipule lui-même que la première écoute soit « la plus libre possible. On peut d'ailleurs, dans certains cas, en rester là pour le plaisir sensoriel et émotif sans chercher à faire émerger le «sens» de ce qui est écouté ».[19] J'ai tenté cette

---

16 MEIRIEU Philippe, L'école, mode d'emploi, ESF, Paris, 1985, p23.
17 MONTESSORI Maria, *L'Enfant*, Genève, Gonthier, 1964, p103.
18 Observations tirées de la pédagogie Montessori, relatées sur le site http://www.montessorienfrance.com/html/methode.html Le Docteur Montessori a conçu des jeux sensoriels pour aider l'enfant à se concentrer, notamment en cherchant à identifier les sons de la classe (ouverture de la fenêtre, fermeture d'un livre, reconnaissance à l'aveugle des voix de ses camarades).
19 La sensibilité, l'imagination, la création/Éducation artistique, Document d'application, Paris, CNDP, 2003, p28.

approche musicale dans une classe de CE2-CM1 très « vivante » où le début de matinée était voué à la musique. J'avais décidé ce matin-là de rompre avec le chant choral pour écouter un morceau de musique savante. Je l'ai présenté brièvement, annonçant aux enfants qu'ils allaient écouter un extrait de « Peer Gynt », composé par Edvard Grieg. Au bout de quelques instants, plusieurs se sont mis à ronchonner : « on n'aime pas ça », « c'est nul, c'est ce que mes parents écoutent »... J'ai alors interrompu l'audition, leur ai dit que cette musique s'appelait « Au matin », et que nous allions recommencer l'écoute au début en vivant une expérience nouvelle : écouter les yeux fermés, en s'imaginant qu'ils se promenaient dans une forêt et la découvraient au petit matin. Leur attitude a complètement changé : des enfants ont exprimé du regret à l'arrêt de la musique, quand il a fallu revenir de leur excursion virtuelle. Je les ai trouvés ensuite très silencieux et attentifs pendant la séance de géométrie un peu difficile qui suivait.

Lors de mon stage en PS-TPS, l'écoute musicale avait lieu après la récréation : les enfants attrapaient leurs « doudous » et s'installaient à leur table pour un moment de calme avec une chanson douce ou une berceuse. Quelques-uns posaient la tête dans leurs bras ou suçaient leur pouce... Compte tenu de la qualité de leur écoute, j'ai eu envie de leur faire découvrir des musiques plus élaborées. J'en ai écouté longuement plusieurs avant de porter mon choix sur le canon de Pachelbel. L'un de ses atouts est qu'il n'a pas de disparité de volume, il n'est jamais tonitruant, ce qui aurait agressé les oreilles des petits. Ce matin-là, quand la musique a démarré, les enfants ont d'abord eu l'air surpris puis se sont peu à peu laissés envahir par la joie émanant de ce canon. Les uns après les autres, ils se redressaient sur leurs chaises, me regardaient, se regardaient les uns les autres en souriant, saisis par le génie de Pachelbel. J'ai bougé la main en rythme, les enfants ont guetté dans mon regard le signe qu'ils pouvaient faire de même et se sont mis « à faire danser leur doigt ». Cette permission de bouger leur a permis d'aller plus loin dans leur ressenti en l'exprimant dans leur corps. Nous avons partagé ainsi un fort moment de connivence : il n'y avait plus d'un côté la maîtresse et de l'autre des élèves de 3 ans ; nous vivions ensemble une expérience joyeuse. Magie de la musique ? la moitié des enfants a retenu qu'il s'agissait du « canon Pachebel », les autres me réclamant « le petit doigt qui danse ». La majorité a été capable par la suite de la reconnaître, même après écoute de mélodies de même genre.

J'ai voulu réitérer l'expérience avec d'autres extraits réputés accessibles aux petits, mais ils leur ont beaucoup moins plus. Un important travail est à faire pour sélectionner des oeuvres adaptées à des oreilles encore peu éduquées. Ces compositions ne doivent ni descendre trop bas dans les graves, ni monter trop haut dans les aigus. Certains rythmes ou accords les agressent. J'ai effectué mes choix par écoute directe, me représentant dans la classe avec les élèves pour sentir ce qui était susceptible de convenir. Un panel d'oeuvres peut être constitué à partir des références pour une première culture artistique proposées par le document d'application des programmes[20].

---

20 La sensibilité, l'imagination, la création/Éducation artistique, Document d'application, Paris, CNDP, 2003.

2.3 Expérimenter la relaxation

Faire de la relaxation implique d'avoir pratiqué pour soi-même les exercices proposés aux élèves. Il n'est évidemment question d'aucun prosélytisme, les techniques utilisées doivent l'être pour le bien-être des élèves, sans parti pris.

« Le yoga à l'école remplit un rôle spécifique. De façon simple et tangible, dans ce cadre, il signifie avant tout une amélioration de la qualité d'attention et en conséquence une plus grande efficacité (...) Il permet de trouver ou retrouver le sens et la joie d'apprendre ».[21]

J'ai eu envie d'instaurer des moments permettant de relâcher les tensions avant de démarrer une nouvelle séance. J'ai pris contact avec Christian Coudre, psychomotricien de l'Education Nationale et relaxologue. Voici ce qu'il m'a conseillé : « L'immobilité est une épreuve pour l'enfant "agité". Je vous suggère d'y arriver progressivement en utilisant des exercices actifs de décontraction qui peuvent se pratiquer assis : contractions suivis de relâchement des différentes parties du corps (...) Ne pas exiger que les enfants ferment les yeux ; ils le feront spontanément quand ils seront assez tranquilles pour cela, sinon cela renforcerait leur instabilité. Et puis y aller très progressivement. Ne proposer qu'un ou deux exercices à la fois, respecter leurs réticences. La relaxation est rarement spontanée chez l'enfant, c'est un entraînement que chacun fait à son rythme. Parfois il n'adhère pas à ce qui est demandé. Il ne doit pas sentir de jugement sur son attitude de refus et ses difficultés à se détendre ».

Je me suis appuyée sur ces conseils, sur les exercices que j'avais moi-même expérimentés lors de mes années de pratique de la relaxation, et du livre « La Douce » co-signé par une conseillère pédagogique. Mélange de yoga et de gymnastique douce, la démarche se veut multiple : aider l'enfant à se concentrer et lui permettre de surmonter ses difficultés d'apprentissage en « harmonisant savoir et être »[22].

Dans l'école où je suis arrivée pour prendre en charge les PS-TPS (période précédant Noël où les enfants sont assez excités), l'institutrice des grands pratiquait justement les exercices de « La Douce » : j'ai pu y assister et remarquer que ses enfants étaient plutôt participants, mais que leur attention ne semblait pas survivre à la fin de la séance. Ce que j'ai proposé à 7 enfants de PS pour parfaire leur réveil était du même ordre : assis à sa table, on prend conscience de sa respiration en inspirant et en soufflant fort. On aide avec le mouvement des bras, avec le gonflement du ventre... Les enfants ont semblé surpris par cet exercice complètement nouveau pour eux. 3 sont restés observateurs, les autres suivant sans conviction ce que je leur disais.

Après la motricité, j'ai fait avec les 23 enfants le retour au calme en se relaxant : assis au sol, on inspire en levant les bras, on expire en les abaissant. Puis étendus, regard au plafond, on inspire en gonflant le ventre, on expire en soufflant fort. La séance a été cette fois mieux suivie. J'ai vu qu'il est parfois plus facile d'entraîner un groupe qu'un petit nombre, même si les enfants ne sont restés calmes que pendant ces 5 minutes de relaxation !

---

21 FLAK Micheline, *Différencier la pédagogie en EPS,* Colloque, Dossier EPS n°7, revue EPS.

22 CABROL Claude, RAYMOND Paul, *La Douce*, Méthode de gymnastique douce et de yoga pour enfants, Orgeval, Edition MDI, 1987.

Pour mes CE1, j'ai bâti 3 séances-types, celles-ci pouvant s'enchaîner pour une séance longue ou tenir en 3 à 10 minutes : l'une axée sur la respiration, une autre sur la contraction puis détente musculaire, et une troisième centrée sur le visage.

Mon principal problème a été d'ordre matériel. Ne disposant pas de salle avec tapis pour permettre aux élèves de s'allonger au sol, j'ai dû me cantonner aux séances en classe avec les problèmes que l'on imagine : exiguïté des locaux et exercices uniquement en position assise ou debout.

Comment se passaient nos exercices de relaxation ? Je les ai pratiqués une dizaine de fois avec mes 20 CE1, classe agitée où l'ambiance était bruyante et l'attention dispersée. Même les bons élèves avaient besoin d'être motivés et participaient au bruit. Beaucoup prenaient la parole sans attendre que je la donne, s'invectivant les uns les autres, en venaient aux poings lors des récréations. Un garçon a même un jour apporté un couteau.

Pour la relaxation, j'ouvrais la fenêtre afin de renouveler l'air de la classe. Je demandais aux enfants de s'asseoir le dos droit, mains sur les cuisses ou de se mettre debout, bien en appui sur les jambes, pieds légèrement écartés. Le simple fait de se mettre en position est vite devenu un rituel propice au calme. Je faisais les exercices devant les élèves, tout en les commentant à voix haute, préparant ainsi le moment où certains voudraient fermer les yeux (ce qui ne s'est pas produit en l'espace des 3 semaines). J'axais nos exercices : sur la relaxation si nous étions en cours de séance et que je voulais baisser le niveau sonore ; sur la respiration, si je sentais les enfants fatigués ; sur la concentration avant d'aborder une nouvelle notion.[23]

Après les séances, j'ai remarqué que les enfants qui s'étaient bien relaxés n'avaient plus envie du bruit. En avaient-ils pris davantage conscience ? Toujours est-il qu'ils invitaient eux-mêmes leurs voisins à se taire.

La presque totalité des filles (7 sur 9) a déclaré « se sentir bien » après ces intermèdes mais le ressenti des garçons est plus flou. Ils avaient tendance à faire en tension : au lieu de se tapoter le crâne en douceur, certains se martelaient la tête avec leurs doigts marteaux-piqueurs. Ils serraient leurs poings avec violence comme en récréation. J'ai cependant remarqué que si je faisais l'exercice assise comme eux, ils rentraient mieux dans la relaxation. Je pense qu'il s'agit du même effet que pendant l'écoute silencieuse : je ne les domine pas, je suis au même niveau qu'eux. Le rapport maître-élève s'estompe, ils se sentent moins devoir produire donc lâchent des tensions.

J'aurais pu profiter de l'occasion pour créer un moment d'expression « comment vous sentez-vous maintenant ? ». En effet, « par les situations riches en sensations et émotions qu'elle fait vivre, l'éducation physique et sportive est un support privilégié pour permettre aux élèves de parler de leur pratique »[24]. Je n'y ai pensé qu'en fin de stage, ces moments étant pour moi davantage un intermède entre 2 « vraies » séances qu'une expérience vécue pour elle-même.[25]

L'analyse des séances est faite en fin de chapitre. L'effet est peu perceptible sur 3 semaines,

---

23 Voir détail des exercices pratiqués en annexe.
24 *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?,* Paris, CNDP, 2005, p138.
25 Voir l'expression de leur ressenti par les élèves en annexe.

mais pour les élèves, le bénéfice est réel. « Si l'impact n'est pas immédiatement visible dans les apprentissages et les résultats scolaires, c'est tout le mode relationnel qui est modifié dans le groupe classe », explique Anne-Marie Goglio[26]. « Au bout de quelques semaines, les enfants agités s'apaisent. Le fait qu'ils arrivent à gérer leur stress et qu'ils travaillent sur la confiance en soi les rend meilleurs élèves ». C'est ce qu'a remarqué aussi cet enseignant en élémentaire : « Plus les enfants sont en difficulté, plus les bienfaits sont évidents, car en relaxation, pas d'évaluation ni de critère de réussite, juste de l'écoute, de soi, des autres. Ce petit temps d'intériorisation permet de laisser sédimenter les acquisitions, comme le sable dans la mer, et ainsi tout se stabilise et se stratifie ». [27]

La relaxation est également fructueuse avant d'aborder une nouvelle notion, comme en témoigne ce professeur d'allemand qui se demandait : « Comment amener mes 6ème à se concentrer après la récréation de 16 h ? » Voilà sa solution : « Je décide de rompre avec la routine (...) je les fais se placer debout entre les tables (...) Je leur demande de mimer l'iceberg dur et fier qui va fondre en une minute au soleil... D'emblée, ils se prêtent au jeu et je compte jusqu'à 60 dans un silence impressionnant. Les voici totalement décontractés, les membres relâchés, vidés, reposés. Je les fais se relever doucement ; j'entends des réflexions «j'ai failli m'endormir» ou « qu'est-ce qu'on est bien, Madame... ». Dans la foulée, ils se mettent au travail sur le complément de lieu datif ou accusatif. « Presque tous font l'effort nécessaire pour réussir cet exercice ingrat car tous sont détendus et ont récupéré leur facultés de réflexion ».[28]

2.4 Apprendre à se concentrer

« A l'école, on demande aux élèves d'avoir de la concentration et aussi de la mémoire, en supposant ces qualités acquises d'office, de naissance, un peu comme l'intelligence : on en a ou on n'en a pas... Or, le mental s'éduque et s'entraîne comme le système musculaire. »[29]

Les exercices couramment proposés pour favoriser la concentration reposent sur la fixation par les yeux d'un point précis, la polarisation du cerveau sur un mot ou une idée... Il s'est trouvé que j'avais, en CE1, une enfant dyspraxique. Son trouble m'a été décrit comme essentiellement visuel, se concentrer lui demandant énormément d'énergie. En faisant des recherches avant le stage pour étudier plus avant comment l'aider, j'ai eu connaissance par différentes sources que la kinésiologie aurait des effets très bénéfiques sur ce handicap. Je me suis alors documentée sur cette technique utilisée outre-atlantique pour surmonter les difficultés d'apprentissage : « la kinésiologie se donne pour objectif de libérer les énergies

---

26 Anne-Marie Goglio est maître G au RASED. Elle s'exprime dans le Monde de l'Education, février 2006, p60.

27 NIAULON Jean-Pierre, enseignant en élémentaire sur le site Ecole et relaxation, http://www.ecole-et-relaxation.com/html/Courrier/08-niaulon1.htm.

28 DELAGE-BRUN Marie, *« Le corps dans l'apprentissage des langues » et « Décontraction / Concentration, Jeux dans l'espace »*, in CAHIERS PEDAGOGIQUES - No 288 - Novembre 1990

29 CALECKI Monique, THÉVENET Monique, *Techniques de bien-être pour les enfants*, Paris, Armand Colin – Bourrelier, 1983, p10.

bloquées afin d'améliorer ou restaurer la spatialisation et les capacités de centrage »[30]. Celle-ci étudie ce qui se passe au niveau neurologique quand l'enfant lit ou écrit. Elle repose sur la théorie que parfois, hémisphères droit et gauche du cerveau fonctionnent séparément : dans ces cas, l'enfant tournant la tête à droite, écoute avec le cerveau opposé, celui du langage. S'il tourne la tête à gauche, il utilise son oreille musicale, celle de l'hémisphère droit, sensible au ton plus qu'au sens : il a l'air dans la lune. La kinésiologie cherche à refaire fonctionner ensemble yeux, oreilles et corps pour améliorer lecture, écriture et orthographe, et redonner envie d'apprendre.

Je sais que les scientifiques ne sont pas unanimes sur le rôle des hémisphères cérébraux, mais dans l'espoir d'aider cette élève dyspraxique (et les autres), j'ai intégré un peu de kinésiologie dans les exercices proposés aux enfants : le « huit paresseux » et les « mouvements croisés »[31] censés améliorer coordination et concentration. J'y ai adjoint la stimulation des pavillons des oreilles, également proposée par le yoga, pour améliorer l'écoute. Nous terminions systématiquement nos séances de relaxation par l'un ou plusieurs de ces points.

Je ne sais si ces exercices en sont la cause, mais il se trouve que l'élève dyspraxique m'a dit à la fin du stage : « j'ai appris à écrire plus vite » (sa lenteur à écrire était liée à son handicap).

2.5 Se relaxer et se concentrer à travers le coloriage !

En CE1, le samedi était consacré à la remédiation. Ce premier samedi, les élèves retravaillaient leur expression écrite ou faisaient divers exercices personnalisés. Au fur et à mesure qu'ils avaient terminé, ils pouvaient lire ou choisir de colorier un mandala, ce que tous ont préféré.

Les mandalas sont des dessins inscrits dans un cercle[32] (mandala veut dire cercle en sanscrit). Ils sont connus depuis des millénaires, utilisés dans la religion bouddhique autant que de manière profane. Ils sont réputés favoriser la confiance en soi, mais surtout apaiser, apporter harmonie et équilibre. J'en ai fait l'expérience au cours du stage.

Ce samedi, donc, tous les enfants ayant terminé leur travail ont commencé à colorier un mandala avant de partir en récréation. Dans la cour, un de mes CE1, - un peu tête brûlée, qui fronçait les sourcils en permanence et de manière accentuée -, s'est vraiment battu avec un autre garçon. J'ai dû intervenir pour les séparer puis à nouveau au moment du rang. Mais en montant en classe, je l'entends qui se remet à marmonner et accélère pour rattraper « l'autre ». Je l'arrête in extremis. Il a le poing levé, tient l'autre par le col. Je lui dis très calmement de rentrer en classe le premier et de s'asseoir à un petit bureau à côté du mien où il peut colorier un mandala. Quand les autres élèves rentrent quelques minutes plus tard, sa colère est tombée,

---

30 CALECKI Monique, THÉVENET Monique, *Techniques de bien-être pour les enfants*, Id., p157.

31 Le « huit paresseux » est un grand huit imaginaire couché que l'on parcourt des yeux pour aider à se concentrer. Il est décrit en annexe, ainsi que le croisement des membres.

32 Voir modèles coloriés par les enfants en annexe.

il a encore le visage tendu mais est concentré sur son dessin. Un peu plus tard, il est capable de prendre la parole sans s'énerver dans le débat du « Vivre ensemble » qui porte justement sur les bagarres en récréation...

Voyant l'effet sur ce garçon qui est passé sans transition d'une forte colère au calme, j'ai autorisé toute la classe à continuer à colorier pendant le débat. Cela a bien favorisé l'écoute mutuelle : concentrés sur leur dessin, les enfants attendent plus facilement leur tour de parole, ils écoutent mieux celui qui parle et l'on assiste à un vrai dialogue. Ces mandalas favorisent l'harmonie entre les enfants qui ont pu, en se respectant les uns les autres, exprimer leurs différends et aboutir à un accord sur les règles à mettre en place en récréation.

Peut-être faut-il chercher une explication à ce succès chez Maria Montessori : pour elle, il faut rechercher « l'interaction coordonnée et harmonieuse des forces corporelles et spirituelles, des muscles, de l'intelligence, de la volonté (...) Cette unification se produit par la polarisation de l'attention, c'est-à-dire par un mouvement et un travail concentré et ciblé ».[33] Le coloriage de mandalas a l'air de permettre une telle unification.

2.6 Succès et difficultés pour aider les élèves à se recentrer

Contrairement à mes a priori, j'ai constaté que l'écoute musicale ou celle toute simple du silence calmait plus les enfants que les séances de relaxation. Je me suis demandée pourquoi.

Dans les deux cas, l'enfant était en position où il se sentait bien. Mais lors de l'écoute du silence ou d'extraits musicaux, il y avait une source extérieure à lui sur laquelle je lui demandais de se concentrer. Cette source était exempte d'agitation ou avait été choisie pour calmer.

Lors de la relaxation, je demande à l'enfant de se recentrer sur lui-même : il n'accède pas facilement aux profondeurs de son intérieur si sa tête est agitée. En fait, il lui est plus facile d'écouter les autres ou quelque chose d'extérieur, plutôt que d'amorcer une écoute de lui-même, difficilement accessible par approche directe. Comme je l'ai dit plus haut, certains garçons contractaient leurs muscles de toutes leurs forces ou se martelaient le corps au lieu de le tapoter doucement. L'absence de calme à l'intérieur d'eux-mêmes les empêchaient d'agir sans violence.

Pour avoir des éléments d'appréciation un peu objectifs, j'ai demandé aux CE1 d'écrire à la fin des 3 semaines comment ils avaient perçu la relaxation. Comme je m'y attendais, les réponses ont réflété les disparités selon le sexe, les filles ayant davantage ressenti (ou su exprimer) les effets bénéfiques que les garçons. 3 sur 11 ont eu des sensations négatives : l'un dit avoir eu certaines fois mal à la tête, un autre a trouvé la relaxation fatiguante, un dernier écrit : « je n'aime pas me picoter ».

---

33 HOUSSAYE Jean, *15 pédagogues*, Paris, Armand Colin, 1994.

Fait intéressant : le tiers des enfants a assimilé à la relaxation les moments de coloriage (de mandalas, voir annexe) ou ceux de « lecture offerte ». En y réfléchissant, je me suis rendu compte que cela était tout naturel. A ces moments-là, les enfants étaient calmes, détendus, concentrés soit sur l'écoute de l'histoire, soit sur leur coloriage.

Les effets ressentis par les enfants ont dépassé ma propre vision. Ils ne m'avaient pas paru si calmes après nos séances et pourtant, voici quelques-unes de leurs réponses :

- on reste tranquille, on ne gigote pas, on parle tout bas.
- c'est faire le calme, on se sent bien.
- c'est se reposer comme sur son lit, j'ai failli m'endormir.
- j'aime bien parce que ça détend.
- ça fait du bien.
- ça me fait des frissons.
- on reste tranquille et tout calme.

J'aurais dû cependant commencer par leur faire découvrir la relaxation à travers une ou deux séances « longues » d'au moins 30 minutes, allongés au sol, outrepassant, tant pis, l'absence de tapis. Cela aurait permis aux élèves :

- d'agir sans se préoccuper du regard des autres et se prémunir du risque qu'un élève fasse le pitre pour attirer l'attention des autres sur lui.
- de découvrir en profondeur ce qu'est un état de relaxation et ses bienfaits, permettant d'y revenir ensuite plus facilement lors des séances plus courtes effectuées en classe en position assise ou debout. Car être allongé permet mieux à la tête de lâcher et au corps de se décontracter, ce à quoi tous ne sont pas parvenus.

3. Prendre les apprentissages à bras le corps

Pour Maria Montessori, « les 2 aspects de l'être humain, l'esprit et le corps, ne doivent jamais être pris séparément ». Elle va même plus loin en affirmant que « si, au cours du développement, ces deux courants d'énergie (...) viennent à divorcer, complètement ou partiellement, il faut s'attendre à des déviations ».[34]

Nos représentations mentales passent qu'on le veuille ou non par notre corps. Par exemple, « écrire sur du papier met en oeuvre une participation corporelle - on le voit bien lorsqu'un enfant apprend à écrire - mais l'habitude aidant, on ne perçoit plus cette dimension (...) Non seulement le corps n'est plus interrogé mais une scission tend à s'instaurer qui conduit à ne plus se rendre compte que le corps est constamment partie prenante, y compris dans l'élaboration du concept. »[35]

---

34 STANDING E.M., *Maria Montessori à la découverte de l'enfant*, Paris, Desclée de Brouwer, 1972, p102.
35 BESSON Michel, *Des techniques corporelles pour apprendre,* in CAHIERS PEDAGOGIQUES - No 288 -

En effet, l'enfant construit son langage, sa faculté à raisonner, en mettant d'abord en mots la réalité physique qui l'entoure. Plus tard, il passera au langage d'évocation, mais toujours en référence à son propre vécu corporel, passé, en projet ou imaginé. Peut-il en être autrement ? Les signaux qui atteignent le cerveau traversent le corps. De nombreuses interactions existent entre langage et corps, c'est pourquoi certains pédagogues prônent la tolérance : « l'agitation tranquille (...) est nécessaire pour une bonne mémorisation chez certains élèves. Ils ont besoin d'une liberté de corps et d'esprit, de lire à haute voix, de parler tout seul, de se lever et de remuer »[36]. D'autres se refusent totalement à dissocier corps et esprit : « pour construire une pédagogie qui réponde à de véritables besoins d'apprentissage (...) nous avons pris un certain nombre d'options (...) : ménager des conditions matérielles et psychologiques telles que le corps entre dans toute situation pédagogique courante (...) considérer le corps comme un outil d'acquisition et de modification de la perception et de la production de tous les éléments phoniques de la langue parlée ».[37]

3.1 Le corps ne peut pas être mis de côté pendant la classe !

Ainsi, des études menées en classes de langues montrent que le succès des enfants dépend beaucoup de l'humeur de l'enseignant, le non verbal étant déterminant : « si l'atmosphère est favorable, les progrès sont nets ; si l'humeur de l'enseignant est négative, les acquisitions sont modestes, voire nulles ».[38] Ce qui est valable pour les langues l'est pour les autres enseignements, car « apprendre n'est pas un apanage de l'intellect, comme on a trop tendance à le laisser croire mais relève tout aussi bien des dimensions émotionnelle et corporelle. »[39]

Selon Mesdames Chalvin et Girard, « les apprentissages comprennent trois aspects : moteur, affectif et intellectuel. Si l'un d'eux n'est pas sollicité, l'apprentissage est moins solide. L'aspect moteur est souvent négligé et même lorsqu'il est pris en compte, il n'est pas correctement relié aux deux autres ».[40] Il semblerait donc qu'on le convoque ou non, le corps participe de toute façon aux apprentissages. Ne vaut-il pas mieux alors faire avec lui que contre lui ?

3.2 Apprendre « par corps »...

Certains disent que la mémoire du corps se met en place in utero. Elle précède en tous cas la mise en mots et est étonnante, capable de faire remonter les souvenirs des profondeurs, telle la

---

Novembre 1990, p44.

36 CHALVIN Marie-Joseph, GIRARD Véronique, *Un corps pour comprendre et apprendre*, Nathan Pédagogie 1997, p159.

37 LEDRU-MENOT Odile (Paris III), Trocmé-Fabre Hélène, *Apprendre une langue étrangère ? ...de la tête aux pieds !*, in CAHIERS PEDAGOGIQUES - No 288 - Novembre 1990, p42

38 PECHOU A., LANGE Y., *Le geste et la mimique en classe de langue des résultats étonnants*, Communications et langages, n° 75, p38 à 52.

39 BESSON Michel, *Des techniques corporelles pour apprendre,* Id., p44.

40 CHALVIN Marie-Joseph, GIRARD Véronique, Ibid., p158.

madeleine de Proust. Ainsi, il y a quelques siècles, pour se rappeler des limites d'un champ, les Grecs avaient coutume de venir avec un enfant à qui ils infligeaient sur place une solide correction, celle-ci marquant sa mémoire de façon indélébile... Si cette méthode est aujourd'hui condamnable, elle illustre combien le vécu du corps marque fortement l'esprit.

Pour ma part, je suis entrée à l'école à 4 ans et demi. J'ai quasiment tout oublié du contenu de cette première année scolaire, sauf cette leçon où, pour nous expliquer la rotation de la terre autour du soleil et celle de la lune autour de la terre, la maîtresse avait choisi 3 élèves. J'étais la lune. La maîtresse m'a fait tourner autour de l'enfant-terre tandis que lui-même tournait autour de l'enfant-soleil. De nombreuses années ont passé, elles-même riches d'apprentissages de toutes sortes. Pourquoi ai-je compris et retenu cette leçon-là de mon enfance ? Sans doute parce que j'y ai été impliquée avec mon corps. Parce que mon corps s'était déplacé à la façon de la lune, j'ai pu comprendre et intégrer une notion très abstraite pour un enfant de cet âge. Ce qui m'a aidée à la retenir, ce sont aussi les émotions liées à cette expérience : j'avais été choisie par la maîtresse, j'avais effectué une « représentation » devant les autres élèves.

Qu'en disent les pédagogues ? Des travaux ont été menés en particulier en ce qui concerne l'apprentissage des langues : « si l'élève s'implique avec son corps (...), il intériorise beaucoup mieux le signifiant. En effet, la phase d'apprentissage d'une langue étrangère à travers un vécu affectif-corporel semble nécessaire avant d'aborder celle de l'intellectualisation qui vise à structurer des phrases correctes (...) l'élève n'est pas seulement un élève tronc à tête cogitante, mais un enfant avec un corps, une sensibilité et un cerveau. »[41]

Tout événement où le corps est acteur mobilise davantage les sens, est plus apte à générer des émotions. Une plus grande part de l'être est active, ce qui permet d'induire une mémorisation profonde et durable.

3.3 Le corps, point d'entrée dans les apprentissages pour certains élèves ?

Il y avait les visuels et les auditifs. Y aurait-il une nouvelle catégorie, les « corporels » ? Mettre en jeu le corps pourrait être un passage obligé de la différenciation : les élèves étant différents, il faut multiplier les pédagogies, les points d'entrée pour aborder les nouvelles notions. « Que l'on interrompe un exposé magistral pour engager les élèves dans une manipulation, même brève, et le discours du maître, en perdant son monopole, ne sélectionne plus tout à fait autant les seuls élèves capables de l'appréhender. Que l'on prenne le corps au sérieux, que l'on utilise le geste ou le mime, et l'enseignement des langues profitera plus largement à tous. »[42]

Cette façon de faire est largement utilisée en maternelle où les comptines sont là pour faire acquérir à l'enfant, à travers le geste, un vocabulaire spécifique : par exemple les parties du

---

41 DELAGE-BRUN Marie, *« Le corps dans l'apprentissage des langues »*, in CAHIERS PEDAGOGIQUES - No 288 - Novembre 1990

42 MEIRIEU Philippe, *L'école, mode d'emploi,* Paris, ESF, 1985, p134

corps, les jours de la semaine... J'ai moi-même expérimenté cette façon de faire avec mes PS-TPS dans le cadre de notre observation sur la germination des graines. Nous avions déjà, au fur et à mesure de la « levée » de nos semis, colorié la graine enfouie dans la terre, puis le germe qui sort, puis l'apparition des feuilles. Etait-il possible de faire mémoriser aux enfants le vocabulaire lié à la germination ? J'ai ainsi proposé une comptine inventée que nous avons gestuée, mettant en contexte les mots-clés : graine, arroser, germer, pousser, racine, feuille (voir annexe). Si c'était à refaire, je ne retiendrais que 3 mots, car le texte était compliqué pour eux, même s'ils l'ont mémorisé à mesure que les mots prenaient sens pour eux. Lors d'une comptine, les enfants imitent les gestes de la maîtresse ou du copain, et les mots viennent d'eux-même. Nous répétions « je vais bien t'arroser, alors tu vas germer » lors de nos arrosages journaliers. Quand nos plantes ont grandi, nous avons redit la comptine pendant qu'un enfant montrait sur une plante déracinée la graine germée, la racine, les feuilles...

« S'il y a ceux qui ont besoin de voir un triangle et ceux qui ont besoin de le parler pour le comprendre, il y a également ceux qui doivent, pour l'appréhender vraiment, le découper avec une paire de ciseaux (...) Le passage par la manipulation n'implique pas la rétention dans le concret immédiat, il n'exclut pas pas l'accession à l'abstraction, il en représente seulement un des chemins possibles ».[43] J'ai observé effectivement combien ces manipulations pouvaient être efficaces. Si mes CE1 étaient capables d'identifier visuellement le carré, ils n'arrivaient pas à en énoncer les caractéristiques au delà du fait qu'il avait quatre côtés. Nous avons alors pris des pailles que chaque élève a découpées aux longueurs de son souhait, puis enfilées sur un fil électrique souple. Ce sont ceux qui n'avaient pas réussi à obtenir un carré qui ont mis tout le monde sur la voie : Anthony, par exemple, se débattait avec sa figure ; soit il n'arrivait pas à joindre les côtés pour obtenir une figure fermée, soit il la déformait pour la refermer mais obtenait un quadrilatère tout à fait quelconque. La question s'est alors posée :

- pourquoi Anthony n'arrive-t-il pas à obtenir un carré ?
- « Parce que sa paille est trop longue ».
- Elle est trop longue comment ?
- « Il faut qu'elle soit petite comme l'autre ».
- Alors il faut deux pailles petites ?
- « Oui, 2 pailles petites et les autres aussi. Il faut les 4 pailles pareilles ».

C'est encore en manipulant qu'un enfant a appuyé sur une pointe de son carré qui s'est déformé : « Maîtresse, j'ai un losange ! ». Les enfants ont ainsi énoncé qu'un carré était « tout droit ». (mais le terme « angle droit » reste abstrait pour certains élèves qui restent dans la confusion : le « droit » de l'« angle droit » est dans leur tête aussi droit qu'un trait est droit). Pour finir, l'affichage des figures au tableau a permis aux enfants de prendre conscience que leur carré restait un carré même si on le faisait pivoter pour l'accrocher « penché ».

---

43 MEIRIEU Philippe, *L'école, mode d'emploi,* Paris, ESF, 1985, p115

3.4 Autres expériences menées en classe et faisant intervenir le corps

Toutes mes lectures m'ont convaincue des bienfaits pour l'élève de faire passer au maximum tout apprentissage par le corps.

Ainsi, dans cette classe de CP, « l'activité lecture trouve ses déclencheurs partout et, pour cela, les pratiques interdisciplinaires, avec implication corporelle et activités non verbales, sont particulièrement propices. Elles suscitent une forte motivation et facilitent les apprentissages ».[44] La maîtresse a ainsi retranscrit le récit de leur vécu commun en piscine en y réinvestissant les réactions émotionnelles des élèves (rires, peurs, joie) : « La motivation de l'enfant face au texte de lecture était plus forte puisqu'il y avait une liaison entre son activité corporelle et intellectuelle. Le geste ici a mené à l'acte de lecture et inversement »[45].

Telle autre expérience allie géométrie et informatique : les élèves doivent programmer une « tortue » d'ordinateur pour lui faire décrire un cercle (avance 1, tourne, droite 1, répété 360 fois), ou un carré (avance 1, tourne, droite 90, répété 4 fois). « Les enfants placés dans cette situation d'apprentissage exécutent avec leur corps les «pas» et les «angles» de tortue. Cela les conduit à une incorporation des savoirs qui, notamment, leur permettra de ne jamais se tromper lorsqu'on leur posera d'autres problèmes (...) par exemple combien de tours sur elle-même fait une pièce de 1 franc qui fait le tour d'une autre pièce de 1 franc. Les enfants ayant appris (vous et moi) par une méthode traditionnelle se trompent neuf fois sur dix ».[46]

La mise en jeu du corps déclenche souvent la compréhension intérieure. Munis de grosses bouées, un instituteur spécialisé a emmené ses élèves vivre en plongée la poussée d'Archimède : « se mettre en situation de densité égale à celle de l'eau (...) Si cela est simple à dire, le comprendre vraiment en situation est autre chose. Mais quand l'équilibre est enfin réalisé, découvrir qu'une simple expiration modifie assez votre volume pour vous faire descendre et qu'une inspiration forcée vous fait remonter, alors enfin l'énoncé de la découverte d'Archimède prend sens... ». De la même façon, ce professeur de physique qui « n'avait jamais rien compris aux poulies » tout en maîtrisant parfaitement la théorie, vit concrètement l'expérience grâce à un palan trouvé dans un grenier : « je n'oublierai jamais la jubilation accompagnant cette découverte « en corps » de toutes les formules si bien apprises. Soulever un sac si lourd sans effort, tirer des longueurs et des longueurs pour un déplacement limité, sentir enfin le prix musculaire de cette correspondance force-déplacement, cela devait se vivre, c'était bien la réponse en corps à une quête du savoir... ».[47]

Un autre témoignage fait état de Bastien, CM1, passionné de skate. Il connaissait la règle d'accord du participe passé avec le COD, mais ne parvenait pas à l'appliquer. Son enseignante,

---

44 DIAZ Catherine, Institutrice de CP, *Le Corps en Classe*, in CAHIERS PEDAGOGIQUES - No 288 - Novembre 1990, p34.

45 Id.

46 GLEYZE Jacques, U.F.R.S.T.A.P.S. Clermont-Ferrand, *Un exemple d'apprentissage par corps*, in CAHIERS PEDAGOGIQUES - No 288 - Novembre 1990, p35

47 GILLOT Bernard, instituteur spécialisé, *La formule prend corps*, in CAHIERS PEDAGOGIQUES - No 288 - Novembre 1990, p 35

pleine de patience, finit par comprendre que le mot « devant » représentait pour lui la partie droite de la feuille : « écrire était pour lui de même nature que glisser sur un skate-board. Devant, c'était l'espace qu'il voyait libre pour évoluer ».[48]

J'ai donc à mon tour recherché systématiquement si je pouvais impliquer le corps dans les notions à aborder, quelle que soit la discipline. Mes CE1 ont ainsi amélioré leur représentation du rectangle après avoir couru pendant plusieurs minutes en suivant le périmètre du rectangle délimité sur le terrain de sport. Avant l'expérience, plus de la moitié peinait à identifier le rectangle parmi d'autres quadrilatères de forme proche. Un seul s'est trompé lors de l'évaluation finale.

De la même façon, mes CE1 ont calculé à la fin du stage la distance parcourue lors de nos jeux d'endurance. Il s'agissait de poser une multiplication, les enfants ayant couru d'un « magasin » où il prenait un foulard jusqu'à leur « maison » où ils devaient le déposer avant de retourner en chercher un autre. La distance du magasin à la maison était de 5 mètres. Tous les enfants ont annoncé immédiatement qu'ils devaient d'abord multiplier par 2 les 5 mètres pour trouver la distance parcourue pour un foulard.

J'ai également expérimenté des apprentissages « par corps » avec mes PS-TPS, une consigne donnée en motricité devenant consigne d'écriture. Nous nous étions ce matin-là déplacés dans tout l'espace de la salle de motricité, mais il ne fallait pas marcher dans l'eau, symbolisée par les tapis de caoutchouc bleus, irrégulièrement répartis. J'ai alors dérivé cette consigne lors des ateliers d'écriture suivants, en proposant aux enfants :

- dans un premier temps, par tables de 6, de tracer des « chemins » à la peinture à doigt sur un grand carton blanc de 100x100 cm où j'avais collé des rectangles de bristol bleu sur lesquels ils ne devaient pas écrire,

- individuellement ensuite, d'écrire avec des stylos sur une feuille où des petits rectangles bleus étaient collés en tous sens.

J'ai constaté que le fait d'avoir vécu avec leur corps la première consigne « ne pas marcher dans l'eau » permettait aux enfants de passer sans difficulté à la nouvelle consigne « ne pas écrire dans l'eau ». Tous l'avaient bien intégrée et se la répétaient en réalisant leur travail d'écriture : « pas marcher dans l'eau, non ».

Dans cette même classe, nos plantations avaient amené les enfants à manipuler longuement les graines lors des semis. Ils avaient ainsi pris conscience qu'il y en avait des grosses et de toutes petites, s'appropriant grâce au toucher formes et dimensions. J'en ai profité pour leur demander de dessiner, à l'intérieur d'une barquette schématisée sur une feuille A5, les graines qu'il avait semées. Les enfants sont rentrés facilement dans cette activité qui voulait les initier à l'écriture du point et du « rond ». Ils ont eu plus de difficultés la semaine suivante quand j'ai voulu leur faire tracer directement des ronds : cette nouvelle opération s'est révélée très abstraite pour eux !

---

48 RENARD Annie, Formatrice d'adultes, *Du skate au complément d'objet*, in CAHIERS PEDAGOGIQUES - No 288 - Novembre 1990. Le témoignage intégral est repris en annexe.

Sur mes 13 enfants de PS, 7 ne reconnaissaient jamais leur prénom qu'ils devaient chaque matin sélectionner parmi les 13 étiquettes. Les autres identifiaient le leur au premier ou deuxième essai. Comme la maîtresse s'était donné pour objectif qu'ils le reconnaissent tous à la fin de la période, j'ai tenté cette expérience de toucher, inspirée de Maria Montessori qui dit que l'enfant doit faire pour comprendre : « Je fis également découper des lettres dans du papier émeri, afin de les faire toucher du bout du doigt dans le sens de l'écriture (...) Car le langage écrit n'est que la traduction littérale du langage parlé (...) la main s'empare d'un travail vital... ».[49] J'ai ainsi découpé pour chaque enfant la première et dernière lettre de son prénom, en majuscule, dans du papier de verre fin, coloré en rouge comme sur son étiquette, puis collé chaque lettre sur un carré de bois (voir annexe). L'enfant retrace avec son doigt le dessin de la lettre, le granulé de celle-ci lui permettant de mieux ressentir le contour. « Le fait que l'enfant manipule du matériel à cette étape est important parce qu'il est encore très concentré sur ce qu'il fait avec ses mains »[50]. Toucher des lettres en relief prépare à la lecture car leur tracé est mémorisé au niveau musculaire (mémoire kinésique). Je ne sais si cette reconnaissance est durable, les 3 semaines de stage ne donnant pas le recul nécessaire. J'ai par contre constaté la forte dimension affective qui favorisait l'identification des lettres, les enfants s'étant approprié immédiatement « leur » lettre (j'avais pris soin d'avoir à disposition autant de lettres identiques que d'enfants ayant la même initiale, voir en annexe la description des séances). Les plus doués ont également associé rapidement lettre et copain : « tiens, Raoul, c'est ton R ».

---

49 MONTESSORI Maria, *L'Enfant*, Genève, Gonthier, 1964, p112.
50 Site Montessori : http://www.montessorienfrance.com/html/methode.html

4. Conclusion

A travers ces expériences, j'ai acquis la conviction du bien-fondé de la prise en compte du corps en classe, et par là du vécu émotionnel des élèves. Cela me semble indispensable, en particulier pour les enfants en difficulté à qui cela ouvre un espace où ils peuvent exister pour eux-mêmes, sans angoisse de l'évaluation. Il est sûr que cela demande plus d'attention aux élèves pour réagir non seulement à leurs difficultés de compréhension mais aussi à leur fatigue corporelle.

Cela amène à distinguer encore davantage les individus au sein du groupe, avec leurs rythmes différents, ce qui entraîne toujours plus loin dans la démarche de différenciation.

Enfin, impliquer le corps dans les apprentissages nécessite sans doute plus de temps, mais s'avère réellement fécond : cela oblige à choisir des situations de départ très concrètes, plus certaines d'avoir du sens pour les élèves ; et celui qui fait corps avec l'apprentissage l'enracine plus profondément dans sa mémoire, y compris corporelle, ce qui lui permet de la mobiliser plus facilement pour la réinvestir par la suite.

Cette démarche est cependant difficile : « L'enseignant qui cherche à organiser sa classe pour mobiliser les énergies, à utiliser le corps et la gestuelle pour faciliter l'acquisition des apprentissages et la motivation des élèves est voué au «bricolage de génie ». Il lui faut établir une interaction dynamique qui permette à la fois de libérer le potentiel d'énergie de ses élèves tout en maintenant son autorité et la loi sécurisante pour le groupe ».[51]

Cela entraîne loin, une relation différente peut s'instaurer avec les élèves. Mais peut-on être enseignant sans se remettre en question ?

---

51 CHALVIN Marie-Joseph, GIRARD Véronique, *Un corps pour comprendre et apprendre*, Nathan Pédagogie 1997, p152.

5. Bibliographie

Ouvrages de psychologie ou pédagogie générale

- ARMSTRONG Thomas, *Les intelligences multiples dans votre classe*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1999.
- BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction,* Retz, 1987.
- CHALVIN Marie-Joseph, *Deux Cerveaux pour la classe,* collection « Outils pour la classe », Paris, Nathan, 1993.
- CHALVIN Marie-Joseph, GIRARD Véronique, *Un corps pour comprendre et apprendre*, Nathan Pédagogie 1997.
- D'ORTOLI Fabienne, AMRAN Michel, *L'école avec Françoise Dolto*, Paris, Hatier, 1990.
- GARDNER Howard*, Les Formes de l'Intelligence*, New York – Paris, Editions Odile Jacob, 1997.
- GARDNER Howard*, Les Intelligences multiples. Pour changer l'école, la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, Paris, Retz, 1996.
- GILLOT Bernard, Mémoire pour l'obtention du diplôme Universitaire de Psychologie et Sciences de l'Education, département de psychologie, Université F. Rabelais, Tours.
- HERIL Alain, MEGRIER Dominique, 60 exercices d'entraînement au théâtre, Paris, Retz Pédagogie pratique, 2001.
- HOUSSAYE Jean, *15 pédagogues*, Paris, Armand Colin, 1994.
- LEDRU-MENOT Odile (Paris III), *Le comportement visuel et le professeur. Application à l'apprentissage d'une langue étrangère*, *Impact Science et Société,* vol. 31, n°2, UNESCO, 1981.
- LE PONCIN Monique, *Gym-cerveau,* 1991.
- MEIRIEU Philippe, L'école, mode d'emploi, Paris, ESF, 1985.
- MONTAGNER Hubert, *En finir avec l'échec à l'école : l'enfant, ses compétences et ses rythmes,* Paris, Bayard, 1996.
- MONTESSORI Maria, *L'Enfant*, Genève, Gonthier, 1964.
- MORRIS D., *La Clé des gestes,* Paris, Grasset, 1977.
- PAPERT Seymour, *Jaillissement de l'esprit,* Flammarion, 1981.
- PIAGET Jean, *La Psychologie de l'Intelligence*, Paris, Armand Colin, 1967.
- *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?,* Paris, CNDP, 2005.
- *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?,* Paris, CNDP, 2005.
- STANDING E.M., *Maria Montessori à la découverte de l'enfant*, Paris, Desclée de Brouwer, 1972.

- TRANKIEM B., *Stress, attention, action,* collection « Outils pour la classe », Paris, Nathan, 1995.
- TROCMÉ-FABRE Hélène, *J'apprends, donc je suis,* Les Éditions d'Organisation, 1987.
- VERMEIL G., *La Fatigue à l'école, Paris,* ESF, 5ème édition 1987.
- VIGARELLO Georges, *Le corps redressé,* PUF.
- WILLIAMS Linda, *Deux cerveaux pour apprendre,* Paris, Les Editions d'Organisation, 1996.

Ouvrages spécialisés dans les techniques de relaxation

- BOSKI Samy, *La relaxation active à l'école et à la maison*, Paris, Retz, 1986.
- CABROL Claude, RAYMOND Paul, *La Douce*, Méthode de gymnastique douce et de yoga pour enfants, Orgeval, Edition MDI, 1987.
- CALECKI Monique, THÉVENET Monique, *Techniques de bien-être pour les enfants*, Paris, Armand Colin – Bourrelier, 1983.
- DE COULON Jacques, *Eveil et harmonie de l'enfant*, Le yoga à l'école, Lausanne – Paris, signal Chiron, 1978.
- CARR Rachel, *Yoga créatif pour les enfants*, Collection Santé, Genève, Editions Soleil, 1973.
- DENNISSON Paul, *Kinésiologie pour enfants*, Baret le Bas, Le Souffle d'Or, 1989.
- DENNISSON Paul, *Le Mouvement,* clé *de l'apprentissage*, Le Souffle d'or, 1994.
- DOYON-RICHARD Louise, *Préparez votre enfant à l'école*, Montréal, Les Editions de L'Homme, 1977.
- FLAK Micheline, DE COULON Jacques, *Des enfants qui réussissent,* Le Yoga à l'école, Epi, 1985.
- GUILLOIS Martine et LEMAIRE Marcelle, *Un corps à vivre*, Lyon, La Chronique sociale, 1999.

Revues

- CAHIERS PEDAGOGIQUES - No 288 - Novembre 1990.
- Communications et langages, n° 75
- Le Monde de l'Education, Février 2006.
- Dossier EPS n°7, revue EPS.
- L'Année Psychologique, Nov 2003, n°104, 561-584.
- Revue Pratiques Corporelles, n°126, 1999.

Sites

http://ressources.ecole.free.fr/outils/francais/ecriture/ecriture.htm : les lettres en relief.
http://www.montessorienfrance.com/html/methode.html : la pédagogie Montessori
http://www.ecole-et-relaxation.com/ : la relaxation en milieu scolaire

6. Annexes

Annexe 1 - Les exercices faits en relaxation

Annexe 2 - Réflexions d'enfants de CE1 à l'issue des séances de relaxation

Annexe 3 - Mandalas coloriés par les enfants

Annexe 4 - Le huit paresseux et les mouvements croisés

Annexe 5 - Les lettres de « Balthazar » inspirée de la pédagogie Montessori

Annexe 6 - Du skate au complément d'objet

Annexe 7 - L'écoute musicale

Annexe 8 – Séquence de reconnaissance des lettres par le toucher

Annexe 9 – Séquence d'écriture avec les mêmes consignes qu'en motricité

Annexe 10 – Séquence de géométrie – Matérialisation de figures planes

Annexe 11 – Comptine du haricot

Annexe 1 - Les exercices faits en relaxation

DETENTE RECENTRAGE	Séquence : Relaxation - Concentration Séance 1	Niveau CE1
Compétences spécifiques	Mieux connaître son corps.	
Objectif d'apprentissage	Se sentir bien dans son corps, disponible pour un nouvel apprentissage.	
Matériel	Si possible, tapis de sol.	
PHASES	**Déroulement**	**Durée**
Introduction	Ouvrir la fenêtre. Demander aux élèves le cas échéant de disposer les tapis au sol. Mise en condition des élèves : ◆ assis dos droit, pieds à plat, ◆ ou debout, jambes légèrement écartées ◆ ou étendus au sol.	2'
Présentation de la séance aux élèves	3 objectifs possibles : ◆ décontraction - relaxation, ◆ ou détente - retour au calme, ◆ ou concentration - recentrage.	2'
Exercices	Ceux qui veulent peuvent fermer les yeux. Enoncer l'exercice à haute voix tout en le faisant devant les élèves.	5 à 30'
Facultatif : expression des élèves sur leur ressenti.	Les enfants qui le veulent disent ce qu'ils ont ressenti dans leur corps.	5'
Observations (modifs à apporter, prolongements...)		

Si un élève ne veut pas faire un exercice, le laisser libre.

Le fait d'être assise si les élèves le sont, les aide à mieux rentrer dans l'exercice (pas de domination, rapport maître-élève moins marqué)

--> avec une nouvelle classe, mieux vaut commencer par une (ou deux ?) séance longue, afin que les élèves sentent bien ce que veut dire "être relâchés" et puissent plus facilement revenir à cet état.

Annexe 1 - (suite) Les exercices faits en relaxation

Décontraction active

Assis, pieds bien à plat sur le sol.
On recroqueville ses pieds dans ses chaussures, le plus qu'on le peut (10''). On les relâche (3 fois). On ressent comment sont ses pieds.
On repousse le sol avec ses pieds et le banc avec ses fesses comme si on voulait se lever (10''). On relâche (3 fois). On ressent comment est son corps.
On inspire en levant les épaules, on les laisse tomber en soufflant (3 fois).
On inspire en tirant ses épaules vers l'arrière, on les ramène en avant en soufflant (3 fois).
On inspire en relevant la tête, on la relâche en soufflant (3 fois, libére la nuque).
Pour des élèves avancés : lever les épaules, plier les bras et serrer les poings sur l'inspiration, relâcher d'abord les mains, les avant bras, puis les épaules sur l'expiration.
On se grandit au maximum sur son banc en inspirant, on se relâche en soufflant (plusieurs fois).
On pose ses mains sur le ventre et on ressent le mouvement naturel de la respiration.

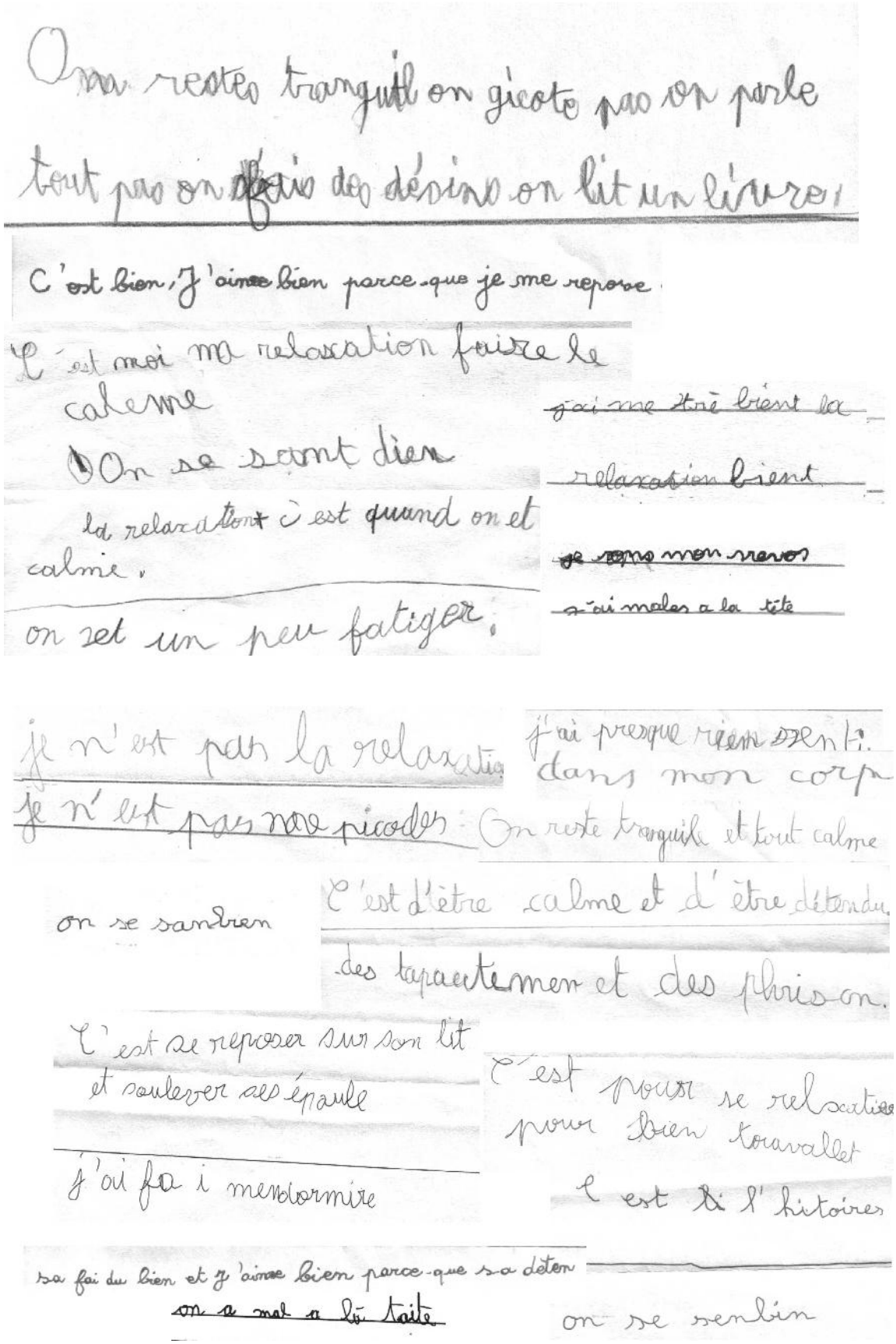
Retour au calme.

On tapote le cuir chevelu avec la pulpe des doigts, puis le long des oreilles et derrière le cou. On masse très doucement le crâne avec les mains en coupelles.
On étire le front comme si on passait de la pommade. On pince les sourcils. On passe sur les ailes du nez, les joues, puis au dessus et en dessous des lèvres, puis le menton.
On suit les contours intérieurs de l'oreille, on étire doucement les lobes.
On masse l'épaule gauche avec la main opposée puis l'inverse.
On pianote le long du bras gauche avec la main droite en partant du haut de l'épaule jusqu'à la main, puis on remonte sur l'intérieur du bras. On fait de même avec l'autre bras.
On fait comme si on se lavait les mains puis on les pose à plat sur les cuisses.
On inspire en gonflant le ventre, on expire en soufflant (3 fois).

Se concentrer, se recentrer

Debout.
On lève un genou et on place dessus la main opposée en faisant des gestes amples (5 fois de chaque côté).
Pieds bien à plat sur le sol. On fait comme si on était un rocher qui devient tout mou (on relâche peu à peu tous ses membres, on se laisse aller doucement).
On parcourt des yeux un immense huit imaginaire couché qui serait dessiné sur le mur ou au plafond (aide à se concentrer, rend prêt à aborder une question difficile).
On fait de même en accompagnant doucement le mouvement avec la tête.

Annexe 2 - Réflexions d'enfants de CE1 à l'issue des séances de relaxation



On reste tranquil on gicote pas on parle tout pas on fait des dessins on lit un livre.

C'est bien, J'aime bien parce que je me repose.

C'est moi ma relaxation faire le calme

On se sent bien

la relaxation c'est quand on et calme.

on set un peu fatiger.

j'ai une tres bien la relaxation bient

je me mes mon revers

j'ai males a la tête

je n'est pas la relaxation

je n'est pas me picoder

j'ai presque rien sentie dans mon corp

On reste tranquile et tout calme

on se sanbren

C'est d'être calme et d'être détendu.

des tapaetemen et des phrison.

C'est se reposer sur son lit et soulever ses épaule

j'ai fa i mendormire

C'est pour se relaxatier pour bien travallet

C est bi l'histoires

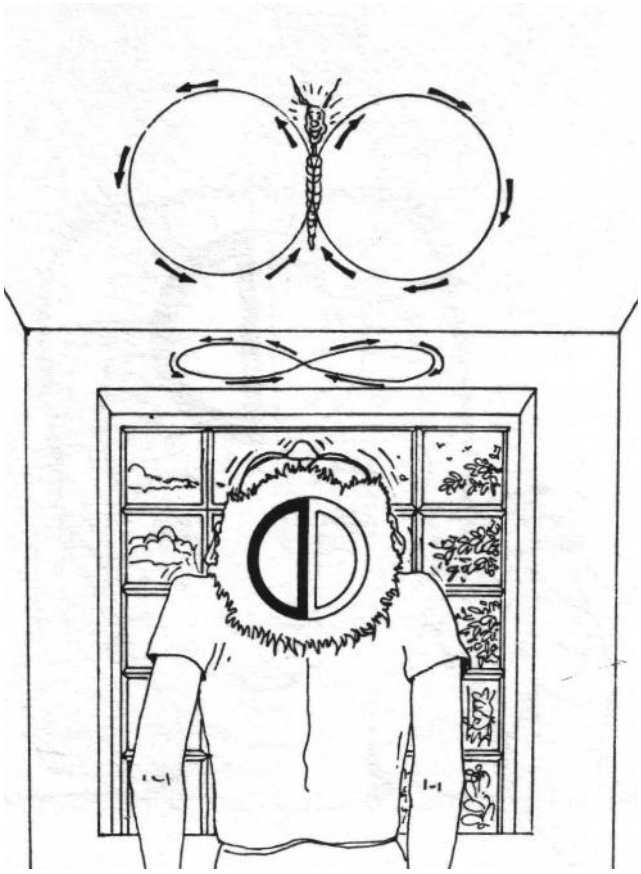
sa fai du bien et j'aime bien parce que sa déten

on a mal a la taite

on se senbin

Annexe 3 - Mandalas coloriés par les enfants

Annexe 4 - Le huit paresseux et les mouvements croisés
(exercices proposés par la kinésiologie)

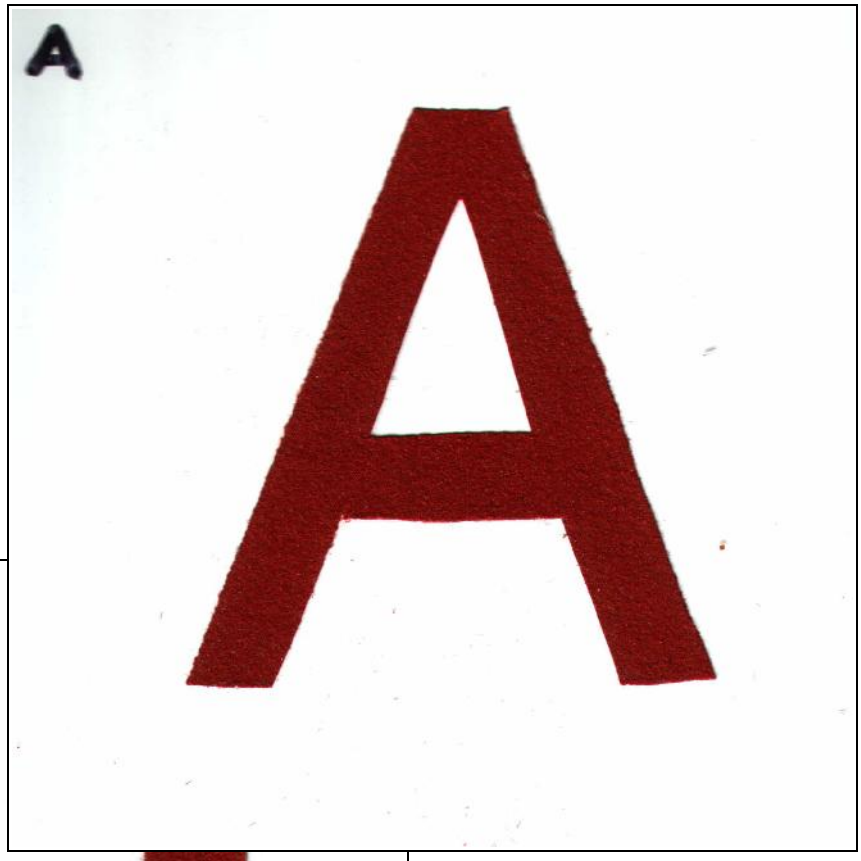


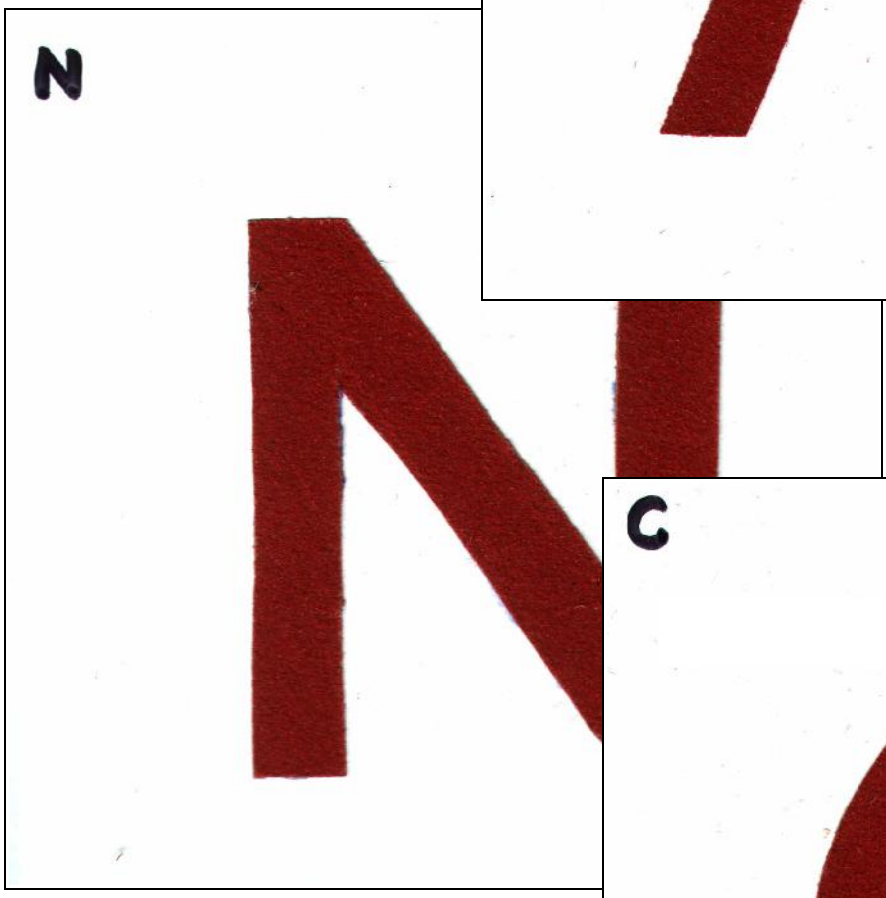
Illustrations extraites de *Kinésiologie pour* enfants, de Paul DENNISSON, Le Souffle d'or, 1994.

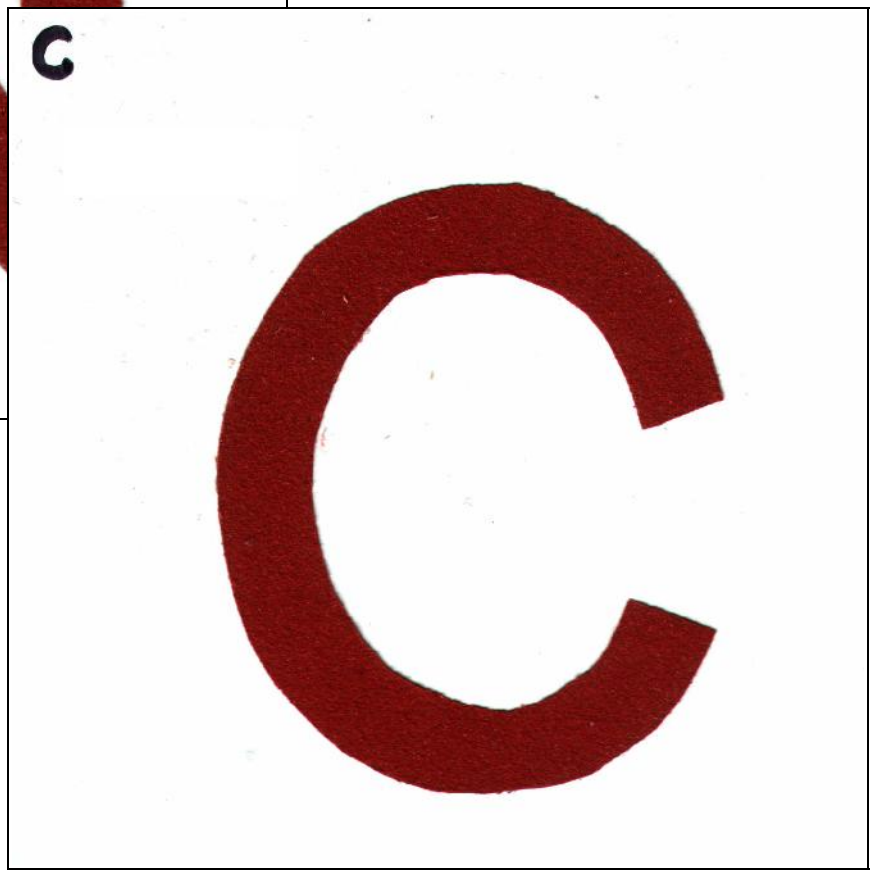
Annexe 5 - Les lettres de « Balthazar » inspirée de la pédagogie Montessori

Carré d'Isorel de 12x12cm, avec lettre majuscule en papier de verre.

La lettre dessinée en noir en haut et à gauche du carré permet à l'enfant d'une part d'orienter facilement son carré, d'autre part de s'habituer dès le départ à des tailles de lettres différentes.







Annexe 6 - Du skate au complément d'objet

BASTIEN a 12 ans, il a redoublé le CM1. Il est actuellement en CM2.

Bastien est un garçon vif, intelligent, champion de bi-cross, passionné de skate-board. Dans le quartier, on ne le voit jamais sans son matériel roulant. En classe, il participe intelligemment à l'oral. A l'écrit, il rencontre des difficultés. Son maître (comme il le nomme) le juge peu capable de se concentrer, étourdi, inattentif. En soutien scolaire, à sa demande, nous reprenons les leçons étudiées pendant la semaine.
En février, l'accord du participe passé. Bastien sait identifier les auxiliaires être et avoir. Il sait reconnaître un participe passé et un COD, il me récite, sans difficulté aucune «Le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir s'accorde en genre et en nombre avec le COD si celui-ci est placé devant le verbe ».
Je lui dicte cette phrase « la revue que j'ai achetée »
Bastien écrit *la revue que j'ai acheté,* sûr de lui

- Quel est l'auxiliaire employé?
- Avoir
- Y-a-t-il un COD ? et où est-il placé ?
- Il me regarde perplexe et répond rapidement.
- Il n'y a rien devant, me montrant la partie de la ligne restée vierge.

J'entoure le verbe et souligne le COD placé devant le verbe.

- Mais devant c'est là, me montrant toujours la partie droite de la feuille.

Ecrire pour lui était de même nature que conduire un bi-cross, ou glisser sur un skate-board. Devant, c'était l'espace qu'il voulait libre pour évoluer. Dans ses activités, dans ses jeux, il aimait anticiper, déjouer l'obstacle. Ici, l'obstacle, c'était le COD placé devant. Pas d'obstacle, pas d'accord. Il pouvait continuer à filer sur la ligne blanche sans se poser de questions.
Ses yeux s'illuminent. Son visage s'éclaire. Il vient de comprendre quelque chose d'important pour lui. Etourdi? L'est-il vraiment? Pour lui le monde est *mouvement.* Que vit son corps sur les bancs de l'école ?

PS. Maintenant, Bastien est en 6ème. Il s'est très bien adapté au changement de professeurs et de salles de cours, toutes les heures. Le soir, c'est en « planche à roulettes » qu'il parcourt les 300 m qui séparent l'arrêt de bus de sa maison. Cette année, il est à nouveau champion de bi-cross.

Annie RENARD,

Formatrice d'adultes

CAHIERS PEDAGOGIQUES - No 288 - Novembre 1990

Annexe 7 - L'écoute musicale

Discipline : Musique	**Séquence : écoute musicale Séance 1**	**Niveau CE1**
Compétences spécifiques	Renforcer l'acuité auditive nécessaire à la concentration. Découvrir la diversité de l'expression musicale, affirmer ses goûts propres.	
Objectif d'apprentissage	Goûter à la détente à travers la musique.	
Matériel	Lecteur de CD, CD des oeuvres choisies.	
PHASES	**Déroulement**	**Durée**
Présentation de l'oeuvre aux élèves.	Mise en posture des élèves : assis dos droit, pieds à plat. Auteur, nom de l'extrait, période. Eventuellement, consigne d'écoute selon l'extrait.	2'
Ecoute de l'extrait musical.	Ceux qui veulent peuvent fermer les yeux.	3'
Facultatif : expression des élèves sur leur ressenti.	Les enfants qui le veulent disent comment ils ont ressenti la musique, les sentiments qui les ont traversé à cette écoute.	5'
Observations (modifs à apporter, prolongements...)		

Extraits musicaux : pas plus de 3 minutes, surtout si les enfants n'ont pas l'habitude. Après, leur attention baisse.

Choix d'oeuvres : Voir répertoire d'oeuvres du document d'application.

Si les élèves ne sont pas attentifs, ne pas hésiter à arrêter la musique. Leur donner une consigne d'écoute plus précise (par exemple reconnaissance d'instruments, repérage d'un rythme, d'un thème récurrent...) **et remettre au début.**

Annexe 8 – Séquence de reconnaissance des lettres par le toucher

Discipline : LANGAGE ECRIT	**Séquence : Reconnaissance de lettres grâce au toucher.**	**Niveau : TPS - PS**
Objectif d'apprentissage	Discrimination visuelle. Imprégnation des graphies et sens des lettres.	
Compétences spécifiques	Reconnaître la première et la dernière lettre de son prénom. Connaître le nom de quelques lettres de l'alphabet. Réordonner les lettres d'un mot simple.	
Matériel : lettres de « Balthazar ».	**Consignes**	
Découverte de la première lettre de son prénom à l'aide d'une réalisation en papier de verre collé sur une planchette de bois (lettre en majuscule, une flèche indique le sens du tracé).	On remet à l'enfant la 1ère lettre de son prénom. Il vérifie que c'est la même qui figure sur son étiquette-prénom. Il la trace plusieurs fois avec son doigt . Je lui nomme. On en parle : comment est -elle ? arrondis, barres verticales, horizontales, etc. On la compare à celle des autres.	
Découverte de la première lettre de son prénom (suite)	On redonne sa lettre à chaque enfant : il la retrace plusieurs fois avec son doigt. On les mélange : il doit retrouver la sienne. On nomme la lettre de chaque enfant.	
Découverte de la première lettre de son prénom (suite)	**Evaluation** : l'enfant doit montrer la première lettre de son prénom parmi d'autres lettres.	
Découverte de la dernière lettre de son prénom	Idem séances ci-dessus.	
Reconnaissance de son prénom.	**Evaluation** : l'enfant doit entourer son prénom parmi d'autres prénoms des élèves de la classe. Avec modèle. Sans modèle.	
Supports permettant d'évaluer les productions : lettres majuscules écrites en mélange. L'enfant doit entourer celle qui démarre son prénom.		
Observations (modifs à apporter, prolongements...) :		

Annexe 9 – Séquence d'écriture avec les mêmes consignes qu'en motricité

<table>
<tr><td>Discipline : LANGAGE ECRIT</td><td colspan="2">Séquence : Tracés continus</td><td>Niveau : TPS - PS</td></tr>
<tr><td>Objectif d'apprentissage</td><td colspan="3">Activités graphiques : tenue correcte de l’outil</td></tr>
<tr><td>Compétences spécifiques</td><td colspan="3">Utiliser tout l’espace, contrôler son tracé</td></tr>
<tr><td>Situations qui permettent ces acquisitions :</td><td>Consignes</td><td colspan="2">C’est réussi quand :</td></tr>
<tr><td>Feuille A1 avec des « accidents » : ce sont des morceaux de carton bleu collés sur la feuille et représentant les tapis utilisés en motricité. Ils symbolisent l’eau dans laquelle il ne faut pas plus écrire qu’on ne pouvait y marcher.
Condition : 1 feuille A1 par table, écriture commune à la peinture à doigt</td><td>TPS - PS : il faut tracer des chemins partout sur la feuille, mais pas écrire dans l’eau. ’est les cartons bleus : il ne faut pas écrire dedans.</td><td colspan="2">- On n’a pas écrit sur les rectangles bleus
- L’espace blanc est suffisamment rempli de chemins continus</td></tr>
<tr><td>Feuille A4 avec des « accidents » : morceaux de carton bleu symbolisant l’eau où il ne faut pas écrire (idem ci-dessus).
PS : parcours orienté : des symboles représentent les objets à « transporter jusqu’aux cercles de l’autre côté de la feuille.
Condition : 1 feuille A4 par table, écriture au feutre</td><td>TPS : il faut tracer des chemins partout sur la feuille, mais pas écrire dans l’eau. L’eau, c’est les cartons bleus : il ne faut pas écrire dedans.
PS : il faut tracer le chemin pour transporter les objets jusqu’aux cerceaux sans écrire dans l’eau.</td><td colspan="2">- On n’a pas écrit sur les rectangles bleus
- TPS : l’espace blanc est suffisamment rempli de chemins continus
- PS : chaque objet est relié à un cerceau</td></tr>
<tr><td colspan="4">Supports permettant :
* de garder une trace écrite : la feuille A4
* d'évaluer les productions :</td></tr>
<tr><td colspan="4">Observations (modifs à apporter, prolongements...) :
Transport d’objets trop difficiles pour les PS : se contenter de la consigne ne pas marcher dans l’eau.
Eventuellement, pas de consigne pour les plus petits des TPS : ils s’intéressent aux « accidents » bleus à remplir de points.</td></tr>
</table>

Annexe 10 – Séquence de géométrie – Matérialisation de figures planes

Discipline : MATHS Géométrie	**Séquence : Figures planes SEANCE S 1&2**	**Niveau CE1**
Compétence spécifique	Connaître les propriétés des triangles, carrés, rectangles	
Objectif d'apprentissage	Utiliser le vocabulaire approprié	
Matériel	Pailles, fil électrique souple, ciseaux, patafix	
PHASES	**Déroulement**	**Durée 2*45'**
Evaluation de départ	Feuille en annexe : reconnaissance de figures (ou chaque figure est dessinée au fur et à mesure au tableau. Les enfants la nomment sur l'ardoise)	10'
Consigne : faire une figure avec 1, 2, 3 morceaux de paille	Découpage des pailles en tronçons de longueurs inégales à enfiler sur du fil électrique	15'
Mise en commun	Quelles figures obtient-on ? • triangle • combien de côtés ? de sommets ?	15'
Consigne :	Faire une figure avec 4 morceaux de paille	10'
Mise en commun **Accrochage des figures au tableau (patafix)**	Quelles figures fermées (polygones) obtient-on ? • quadrilatère quelconque • quadrilatère particulier : trapèze, etc.	10'
Et si on veut faire un rectangle ? Un carré ?	Laisser les élèves se débrouiller. Ils doivent arriver à la conclusion qu'il faut : • des côtés de même longueur • quatre angles droits	10'
Mise en commun	Qu'y est arrivé ? Comment ?	15'
Supports permettant : * de garder une trace écrite : * d'évaluer les productions :		
Observations (modifs à apporter, prolongements...) :		

--> prévoir plus de temps pour les réalisations matérielles, certains enfants sont plus malhabiles pour constituer des figures où toutes les pailles sont bien bout à bout.

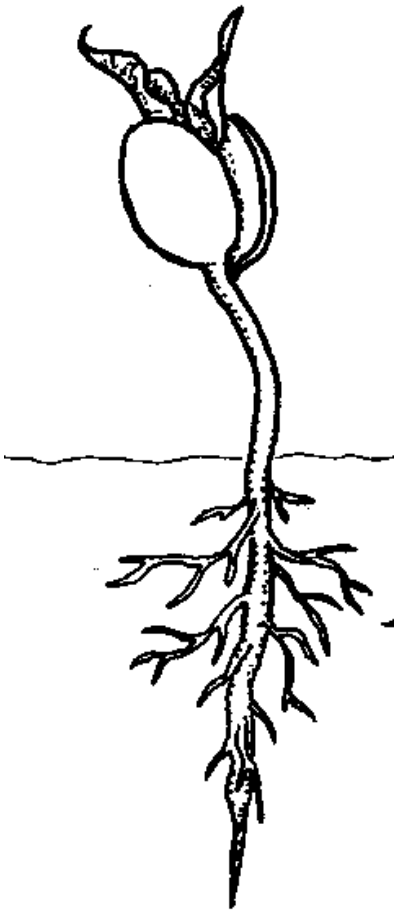
--> pour les carrés, c'est ceux qui n'y arrivent pas qui sont le plus intéressants.

--> Penser à la dérivation du rectangle au parallélogramme, du carré au losange.

--> Montrer que si la figure pivote, elle garde sa forme (image du carré parallèle aux bords du tableau...).

Annexe 11 – Comptine pour remplacer la « trace écrite » en maternelle, inventée pour aider les enfants à mémoriser leurs observations sur la germination d'une graine.

Le Haricot



Petite graine de haricot
Fais-tu encore dodo ?
Je sais comment te réveiller :
Un peu de terre,
De la lumière,
Je vais bien t'arroser,
Alors tu vas germer,
Et bien pousser :
Montre tes racines,
Petite coquine
Sors tes petites feuilles
Que je te cueille !

Est-il possible de se servir du corps pour mieux apprendre ?

Résumé :

Le corps peut-il prendre part aux apprentissages ? En tenant compte de lui, en le recentrant avant d'aborder une nouvelle notion, l'enseignant aide l'élève à mieux apprendre. Il est même possible d'aller plus loin en rendant le corps acteur à part entière, sollicitant ainsi l'élève dans sa globalité pour un apprentissage plus profond.

Mots-clés :

relaxation, corps, concentration, écoute, détente.